Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo.[1]

Fernando Bárcena
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

Inicio

> «Sólo puede ser útil lo que el instante procura»
> GOETHE, *Fausto*, verso 685.

En algún momento tomé cierta conciencia de lo que me pasaba. En algún momento intuí que en mi conciencia había presencias y ausencias; o que debía haberlas, y no copias o modelos o meras representaciones del mundo. Lo constaté cuando empezaron a pasarme cosas que no entendía, pero imaginaba que contenían algún sentido que se me escapaba, y necesitaba orientarme en ese caos. Y me ayudó la literatura, que intuía podía revelar los secretos del mundo, permitiéndome hacerme presente en el mundo de otro modo.

Era la presencia. La experiencia, no siempre amable, de la presencia en lo que estaba y en lo que me pasaba o en lo que intentaba. ¿Porqué mi propia presencia, en tiempos ya tan remotos de mi mismo, era tan diferente a mi presencia de ahora? ¿Qué había ocurrido? ¿Era sólo que había leído más, que me había instruido, o que me había «educado»? ¿Qué había pasado? Hace poco encontré una posible respuesta, que de todos modos no ignoraba del todo, y sin embargo no sabía a ciencia cierta: «*Sufrimos de no ser lo que podríamos ser*» (Senancour, 2010, 210).

Durante un tiempo, quizá mucho sin ser excesivo, pensé que primero nos conocemos y luego actuamos, y que este principio valía para cada vida tanto como para lo que yo mismo desempeñaba siempre que me encontraba pensando o actuando en un escenario educativo. Y fue más tarde que empecé a percibir que las cosas no siempre funcionan así. Que este principio, por así llamarlo, en el que yo creía -*conócete a ti mismo y luego actúa*- olvidaba otro más radical, un *principio patético*, que más o menos decía esto otro: actúa, experimenta la acción, y entonces quizá sabrás quien eres, pues no hay una identidad o un yo fijo antes de haberte sufrido, pasado, padecido. *Conocimiento patético.*

Leyendo, entre otros, a Hannah Arendt, empecé a considerar otras cosas. Luego supe que esto ya estaba pensado, pero no me importaba mucho. Lo importante es que comenzaba a pensarlo yo, es decir, a *caer en la* cuenta de ello, con la ayuda de todos los demás, o simplemente de *otros*, de *mediaciones necesarias.* Por ejemplo: que somos del mundo, pero no lo tenemos, y que nos basta con estar en él: además hay que experimentarlo. El mundo es un lugar extraño y es muy fácil sentirse un extranjero en

[1] Publicado en: Southwell, Myriam (comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones,* Santa Fe, Buenos Aires, Homo Sapiens-Flacso, pp.15-48.

él. El mundo tiene su lengua, y a menudo somos incapaces de hablarla. ¿En qué idioma habla el mundo? ¿Cómo enseñarlo? ¿Acaso se puede enseñar? Quizá sólo podemos inventar, a través del arte, formas plurales y diferentes que traduzcan la extrañeza del mundo: transformar el azar del mundo (y su idioma y su lengua) en una *voz* propia. Esto se aprende, pero nadie te lo enseña. Por eso se pinta, se esculpe, se hace música, se lee y se escribe. Quizá por eso. Se escribe, no porque escribir nos proporcione un placer -y a menudo ocurre así-, sino porque a veces no tenemos más remedio que hacerlo. Condena de la escritura y de la lectura.

Ya sé que no todo el mundo escribe, ni tiene necesidad de hacerlo; y no pretendo decir que esta práctica -la de escribir o la de leer- nos dote de una especial dignidad o nos coloque en una posición diferente al resto de la gente que no lo hace. Nuestra vida no es más digna por vivirla entre las palabras que la literatura nos regala. Pero tenemos esa necesidad: leer o escribir para poder sobrevivir en un mundo cuya extraña lengua no dominamos. Sin embargo, al escribir la vida parece que uno no está ya en el presente. Es algo extraño: parece que al hacer esas extrañas cosas vivimos de otro modo pero, al mismo tiempo, nos alejamos de lo que el común de los mortales denomina vida humana: la *realidad*. Estamos y no estamos en la vida. Es como si nos mantuviésemos alejados de las cosas, como si fuésemos seres irreales. Creamos mundos distintos y alternativos, o tal vez lo que hacemos es construir en el mundo un mundo-otro, de la vida, otra vida, de la realidad, una realidad-otra. Es como si el mundo sólo fuese interesante a través de esas extrañas actividades que tienen que ver con el arte, en este caso a través de la literatura y todo lo que la rodea: leer, escribir, anotar. No dominamos el mundo, y esa es nuestra fragilidad. Pero traducimos su extrañeza y procuramos dominar el azar del mundo convirtiendo nuestra presencia en él en fábula, en historias, en ficción. Y llega un momento que eso que hacemos nos vuelve medio autistas. Hay una especie de autismo literario, y tal vez en esto consista el *aprendizaje de un hombre de letras*, el aprendizaje de alguien que necesita encontrar en las palabras y en el lenguaje su propia voz para decir el mundo y estar presente en él.

Al lector de este texto le resultará quizá extraño que haya comenzado de este modo. Intentaré explicarme. El tema de esta texto, que fui primero una conferencia, o tal vez la excusa, tiene que ver con la *presencia en el presente*, cuando la misma se da *entre las generaciones*. El tema es pensar esa diferencia (entre generaciones) y pensar la educación (entre generaciones) en la filiación del tiempo. El tema es una de especie de *pedagogía de la presencia*. Creo que la educación es algo así como un encuentro y una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo: *la renovación de la sociedad a través de las generaciones*. Un encuentro entre tiempos diferentes. Lo que ocurre en este encuentro tiene que ver con el ejercicio de las transmisiones, de cosas que ya estaban y con las que nos hemos encontrado, cosas que tratan de traducir la extrañeza, el azar y el idioma del mundo en una voz propia. Este intento de traducción tiene que ver con un gesto poético y literario, y se rodea de este tipo de ejercicios: leer, escribir, anotar, mirar, escuchar, prestar atención. Quiero pensar todo esto, y pensarlo teniendo en cuenta nuestra condición de *herederos*, de seres que *prometemos*, que somos o no somos capaces de hacer determinados *pactos*, de romper, o no, con determinados legados, de mirar lo que hay de determinado modo.

El tema de estas líneas, en fin, tiene que ver con algo que hace mucho trato de pensar y que cuanto más pienso mayor sensación de extravío siento. Tiene que ver con cierto arte de la vida, con cierto aprendizaje del arte de vivir y con sus más íntimas contradicciones. ¿Porqué muchos de los que anhelaron hacer de su vida una obra de arte forjada bajo el signo de la belleza acabaron, como Oscar Wilde, despedazados,

dándonos quizá la sensación de que esa vida vivida bajo el signo del arte les alejaba de la propia presencia de su vida? ¿Por qué su canto fue interrumpido, como el canto del fauno Marsias, en la búsqueda de un absoluto terrenal? ¿Tan celosos son los dioses y es por eso que castigan tan fieramente? ¿Se puede aprender una vida? En mi interés por pensar este tipo de cosas, y ponerlas en relación con la educación, me ha dado por intentar volver a pensar palabras, determinadas voces, que cierto discurso pedagógico moderno desechó como inservibles, o manoseó hasta el punto de destruir su sentido, para ver hasta qué punto pueden volver a pronunciarse. No hay afán reivindicativo alguno aquí. Esas palabras son una forma de hacernos presente en la realidad, un modo de ver lo que hay de otro modo, una forma de estar presente en el mundo y en la vida contando con la casi imposible tarea de reconciliación y redención que el vivir supone. ¿Se pueden volver a nombrar y a pensar estas voces: *presencia*, *melancolía*, *pasaje*, *pacto*, *promesa*, *herencia*?

1. El brillo de las luciérnagas. Sobre la presencia

El título de este epígrafe —*El brillo de las luciérnagas*— evoca el de un reciente libro de Didi-Huberman (2009) —*Survivance des lucioles*— en el que este filósofo francés ofrece un relato de la caída de la experiencia en el mundo moderno, a partir de un antiguo diagnóstico realizado por Benjamin, y recuperado posteriormente por Agamben, sobre la destrucción moderna de la experiencia. Al comienzo del canto XXVI del *Infierno*, de la *Divina Comedia*, Dante reserva un lugar a los malos políticos y «pérfidos consejeros» que, ahora, en el infierno dantesco se representan como «pequeñas luciérnagas» mientras en el mundo su perfidia brillaba en todo su esplendor. El motivo de las luciérnagas también se encuentra, usado como metáfora para una crítica del fascismo italiano, en Pier Paolo Pasolini, en un artículo del año 1975 publicado en el *Corriere Della Sera*, «El artículo de las luciérnagas», en el que el cineasta decía que sería capaz de dar *toda la Montedison, por muy multinacional que sea, a cambio de una luciérnaga* (Pasolini, 2009, p. 163). Pasolini habla de la *desaparición de lo humano* en el corazón de la sociedad presente y se queja de que si el lenguaje de las cosas ha cambiado de forma catastrófica es porque *el espíritu popular ha desaparecido*. Hay una crisis en la esfera —que es siempre pública— de las apariciones, una *crisis de visibilidad* y de *presencia*, como ya dijo Benjamin en 1935: *la crisis de las democracias se puede entender como una crisis de la exposición del hombre político* (Benjamin, 2000, p. 93).

La desaparición de las luciérnagas es la metáfora de una caída, de la pérdida irreparable en la historia cultural y política moderna de los pequeños gestos de luz que iluminan, y son el resultado de una relación de experiencia con el mundo. Es, por supuesto, la metáfora que la misma Hannah Arendt adoptó en *Hombres en tiempos sombríos* al referirse al decaimiento de un mundo común y del espacio público, destinado como está, según la filósofa, a ofrecer un espacio donde acciones y palabras -es decir, la experiencia- puedan aparecer. Arendt se refería a los «tiempos de oscuridad», pero al mismo tiempo señalaba lo siguiente: *incluso en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y que esta iluminación puede llegarnos menos de teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y en sus obras, bajo casi todas las circunstancias y que se extiende sobre el lapso de tiempo que les fue dado en la tierra* (Arendt, 2001, p. 11).

Esta desaparición de las luciérnagas también se deja ver en la esfera de la educación, cuando la relación y la transmisión entre las generaciones se ve interrumpida, y entonces se torna imposible la experiencia de una transmisión entre los tiempos —tiempo-joven y tiempo-adulto. Mi hipótesis es que, en la actual contemporaneidad educativa se está produciendo una inversión de la jerarquía de las generaciones que destruye, al mismo tiempo, la singularidad de sus diferencias organizando su plena confusión. Los medios específicos de control de la atención, tanto psíquica como social, de los jóvenes a través de los aparatos propios de la sociedad de las telecomunicaciones promueve una minorización del adulto —por su desresponsabilización frente a los jóvenes— y la constitución del joven como *prescriptor* del adulto de sus propias pulsiones mediante una operación de falsa adultez (Stiegler, 2008).

Stiegler cita dos ejemplos en apoyo de su argumento. La legislación penal francesa, discutida y aprobada en el año 2007, que prescribe para ciertos delitos cometidos por jóvenes, en caso de recidiva, no serán juzgados en función de su minoría de edad, sino que la ley les sería aplicada como a los adultos, mayores de edad. Como justificación de este importante cambio legislativo se decía que la disposición jurídica que limitaba la edad de responsabilidad penal conllevaba un sentimiento de impunidad. Con esta disposición legal, al mismo tiempo que se cuestiona la minoría de los jóvenes delincuentes, se pone en causa la mayoridad de sus ascendientes adultos, liberándose con ello su responsabilidad como adultos. Esta medida, en definitiva, tiene importantes consecuencias para una filosofía de la educación, en la medida en que ésta es, precisamente, la encargada de *acompañar* hacia una responsabilidad, es decir, a un estado de mayoría de edad. Al considerar «mayor» al joven y desresponsabilizar al adulto se invierten los términos y se ocasiona un estado de no diferenciación entre las generaciones. El segundo ejemplo de Stiegler se refiere a la campaña que, por aquellas mismas fechas, promovió el canal televisivo dedicado al mundo infantil y juvenil Canal J, cuyo eslogan de base, sobre el fondo de una fotografía en la que frente a un niño aburrido aparecía su abuelo incapaz ya de hacerle reír y entretenerle, era el siguiente: *Les enfants méritent mieux que ça. Ils méritent Canal J* (Los niños merecen mejor que esto. Merecen Canal J.)

Estos son solo dos ejemplos de los muchos que podrían aducirse a la hora de pensar la inversión del tiempo en la relación intergeneracional y sus consecuencias educativas. No pretendo aquí ningún tipo de diagnóstico del presente educativo en términos de un discurso de la crisis más o menos lacrimógeno, sino subrayar el hecho de que, a pesar de la actual pobreza de experiencia, ésta supone la posibilidad de una experiencia-otra: la de su propia caída. Si Benjamin hablaba de la necesidad —para operar un cierto despertar social— de una *organización del pesimismo* (Benjamin, 1991), no está de más recordar que Goebbels mencionaba —en pleno auge de la biopolítica nazi— la necesidad de «organización del optimismo», considerada como una forma de conculcar la melancolía como motor de la reflexión crítica frente al propio presente. Pues lo que amenaza un sistema dado es la tristeza, el tedio, la melancolía. Para Benjamin, una figura destacada del despertar social en la época del capitalismo es el melancólico, junto al pensador, el lector y el escritor, figuras que por nuestras utopías biopolíticas contemporáneas —y toda utopía es hija de un deseo— quedan proscritas, como los deseos sometidos a un plan. Como recuerda Lepenies, *puesto que ha sido para combatir la miseria del instante, el sistema utópico no tolera ni el aburrimiento ni la melancolía. Tristeza y tedio son amenazas para el sistema* (Lepenies, 2008, p. 83). Esa ordenación y reglamentación del deseo, del ocio, de la diversión y del tiempo libre adquieren en el eslogan nazi una máxima expresión

perversa. Pregunto si cierta obsesión pedagógica contemporánea por ordenar el ocio y el tiempo libre, en la que jóvenes y adultos quedan indiferenciados, no es una operación de *pedagogía biopolítica* con cierto aroma de solución totalitaria. Como dijo Hannah Arendt, las soluciones totalitarias siempre sobreviven a sus propios regímenes.

La desaparición de las luciérnagas es un diagnóstico del tiempo presente y enuncia una relación de pura contemporaneidad con éste. Contra un juicio tal vez muy extendido, ser contemporáneo es tener conciencia de una relación de distancia y extrañamiento con el propio presente, o dicho en otros términos con el espíritu de la época. Lo contemporáneo es lo *intempestivo*, y si se recuerda las consideraciones intempestivas de Nietzsche, implica un ajuste de cuentas al presente. En la *segunda intempestiva*, dedicada a la historia, Nietzsche realiza ese ajuste de cuentas con su tiempo tratando de identificar como un mal aquello de lo que su época se siente orgullosa, la cultura histórica: *Quien no puede asentarse en el umbral del instante olvidando todo su pasado, quien no puede erguirse cual una diosa de la victoria en un solo punto, sin vértigo ni temor, nunca sabrá qué es la felicidad y, peor aún, nunca hará nada por brindar felicidad a sus prójimos* (Nietzsche, 2006, p. 16).

Es ahí donde Nietzsche se coloca en relación con su propio presente como un contemporáneo; porque ser contemporáneo es no poder coincidir plenamente con el propio tiempo, es tener que mantener una relación de *extrañamiento* con el espíritu de la propia época, es decir, no estar del todo adaptado a ésta. Es justo a través de esta diferencia, de esta distancia y de este extrañamiento que nos hacemos capaces de percibir y entender el presente. En este sentido, ser contemporáneo supone establecer una relación con ese presente que nos adhiere a él a través de una distancia. En esta distancia, el contemporáneo fija la mirada intentando captar el lado sombrío que se oculta tras una exposición lumínica excesivamente poderosa. El contemporáneo, a través de esta distancia, ve la oscuridad, oponiendo resistencia a todo lo que impide percibirla. Es el que no se deja cegar por las luces de su tiempo logrando distinguir su íntima oscuridad.

Como expresa Didi-Huberman, *decir* sí *en la noche atravesada de destellos no es contentarse en describir el* no *de la luz que nos ciega* (Didi-Huberman, 2009, p. 133). El contemporáneo no se limita a ver el presente desde el ángulo de una destrucción, o de una imposibilidad radical, de la experiencia. Su distancia con el presente, en realidad, distingue pequeños destellos, como distinguir en la noche el brillo de las luciérnagas. En la caída de la experiencia es posible una toma de conciencia, prestar cierta atención. Esa toma de conciencia es la que permite constatar que, aún en la caída de la experiencia, existe otra experiencia posible por hacer. En ese presente, que es una brecha abierta entre el pasado y el futuro, podemos todavía devenir luciérnagas nosotros mismos a través de los gestos, las acciones y las palabras, y mediante éstos formar una comunidad de deseo que permita aún la transmisión de lo vivido. Pero para ello se requiere tomar distancia del tiempo y de la realidad. Esta distancia no es meramente una *distancia crítica*, que se asegura en una representación previa de lo que la realidad del tiempo es ya, a través de un acto de conocimiento. Esta distancia es una distancia apropiada, o lo que es lo mismo: una *distancia poética*. Una distancia situada a medio camino entre un saber ya constituido y un no-saber que paraliza. Una distancia que permite hacernos presente en nuestro presente.

Entre el 11 de septiembre y el 28 de octubre de 1928 Ortega y Gasset dictó una serie de cinco conferencias con el título *Introducción al presente* en la ciudad de Buenos Aires. En esas conferencias hay un momento en que Ortega vuelve sobre el

concepto de «generación», y escribe lo siguiente: «El descubrimiento de que estamos fatalmente adscritos a cierto grupo de edad y a un estilo de vida es una de las experiencias melancólicas que antes o después todo hombre sensible llega a hacer. Una generación es una moda integral de existencia que se fija indeleble sobre el individuo» (Ortega y Gasset, VIII, 58).

Ortega quería hacer una meditación sobre el presente, y al introducir a su auditorio en él con sus reflexiones se obliga a poner el acento en su dramatismo constitutivo, pues en todo presente conviven tres modalidades de tiempo diferentes, algo así como tres «presencias del presente»: el hoy de los jóvenes, el hoy de los hombres y mujeres maduros y el hoy de los viejos. Tres dimensiones vitales conviven, en conflicto, diferencia y hostilidad inevitable, en cada presente, de modo que todo presente es siempre discontinuo, y significa cosas distintas para el joven de veinte años, para el hombre de cuarenta y para el viejo de ochenta. Así que nos hacemos presentes en el presente de modo diferente, en función de la generación de la cual cada uno forma parte. Me gustaría pensar ahora esta idea, esta diferente presencia, y esta necesidad de presencia y visibilidad de cada generación en el presente, en lo que entendemos por *actualidad*, por un cierto *hoy*. Voy a plantear algunas notas, a modo de unos breves apuntes, a partir de esta cita de Ortega, procurando no perder el hilo conductor de lo que quiero señalar: la idea de la educación como un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo.

Hay dos matices que quiero resaltar. El primero es que, en lo que voy a decir aquí, la palabra «educación» va a funcionar de un modo transversal. Esta palabra -educación-, como he dicho antes, la quiero poner en relación con otras que van a ir saliendo: *presencia*, *melancolía*, *pasaje*, *pacto*, *promesa*, *herencia*, *transmisión*…Estas palabras forman parte, dicho sin muchas pretensiones, de la intimidad de la lengua con la que deseo expresarme acerca de lo que quiero compartir aquí con el lector. Ya sé que en relación con la cuestión de la relación entre las generaciones hay muchas cuestiones muy concretas, muy circunstanciales y coyunturales, que podrían tratarse con el grado de singularidad que merecen; cuestiones todas ellas específicas de cierta fenomenología y de cierta hermenéutica de la juventud y de la relación entre jóvenes y adultos. Pero en lo que voy a decir no se encontrarán muchas referencias a tales asuntos tan específicos; no voy a decir muchas cosas acerca de cómo son los jóvenes, sencillamente porque no estoy autorizado -no sé si alguien lo está- a hablar de ellos no siéndolo ya, como es evidente en mi caso, y no siendo especialista en ningún tipo de sociología de la juventud, si es que existe una disciplina con este nombre.

Así que voy a poner el acento en eso de la educación entre generaciones, y subrayo estas dos palabras: «entre generaciones». Esta relación entre generaciones -donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades- es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño. Llamemos a esta última modalidad de temporalidad *tiempo de infancia*. Aunque los jóvenes no sean ya niños, no vivan como los niños, ni merodeen como los niños en sus propios espacios, o en los espacios de los adultos, el caso es que, filosóficamente hablando, su tiempo es un tiempo-niño, la temporalidad de un habla incipiente, la temporalidad donde se instalan los comienzos.

Mi segundo apunte tiene que ver con la relación entre la educación y esa temporalidad que denominamos infancia. Un intento de discusión, más o menos filosófica, sobre las generaciones, en la que desde el punto de vista de una determinada reflexión educativa se ponga en relación un tiempo adulto y un tiempo joven o un tiempo-niño sería algo así como una tentativa de relacionar, dicho en

términos muy amplios, a la educación y a la infancia, entendida esta última no como una característica que pertenece de modo natural a los que son niños, sino como un atributo en el que todo individuo puede hallarse en determinado momento; por ejemplo, cuando la carga de determinados acontecimientos le colocan en un estado de indigencia de la lengua, es decir, en un estado del *infans*. Quiero aclarar que, por mi parte, al poner en relación «infancia» y «educación» no pretendo una especie de celebración de los supuestos atributos que suelen asociarse a la infancia -la inocencia, la bondad, la belleza y otros-, como tampoco me interesa algún tipo de planteamiento dicotómico del tipo «o infancia o madurez». En todo caso -pero eso no lo voy a hacer aquí, sólo quiero constatarlo- suscribiría cierta, aunque modesta, reivindicación filosófica de la infancia, una reivindicación que se apoya en algunas convicciones básicas, algunas de las cuales son las siguientes: que la infancia es la revelación del tiempo, o sea, de la muerte; que la niñez del hombre se estructura alrededor de su experiencia básica de la realidad; y que la misma filosofía comienza, casi obligadamente, por la reivindicación del valor decisivo de las experiencias primeras de sentido en nuestra infancia. Porque el niño es, tal vez, quien lleva a cabo la experiencia fundamental, aquella en la que nace el yo, y que el niño es, tal vez, un sujeto privilegiado de experiencia estética, porque antes de saber o decir, siente, aunque no sepa cómo se llama lo que siente ni pueda dar razón de ello, de modo que pensar siempre comienza por sentir; por ejemplo, sentir el enigma de la vida, darse cuenta de que «está vivo».

Ahora bien, si el adulto puede hacerse cargo, más o menos, de su propia presencia en el mundo, los niños experimentan esa presencia sin saber cómo se llama; sin poder nombrarla. ¿Qué significa, entonces, la presencia? El joven de 23 años Carlo Michelstaedter, nada más redactar y enviar por correo su *tesi di laurea La persuasión y la retórica* (Michelstaedter, 2009), el 17 de octubre de 1910, toma una pistola y se suicida. En su *tesi,* Michelstaedter dice que los hombres viven pensando en un futuro que nunca llega; viven la vida *entre-tanto*, pendientes más del ansia de haber vivido que del propio vivir. Los hombres no están persuadidos (la persuasión es la posesión presente de la propia vida), algo muy distinto a la retórica o el conjunto de saberes, instituciones, políticas, morales, etc. que diluye en nosotros la propia experiencia de la vida. Claudio Magris, en *Otro* mar, recrea a través de Enrico, un amigo de Carlo, esta proposición. Enrico, helenista y filósofo, viaja a Sudamérica y desaparece en la remota Patagonia. Su amor por la filosofía es amor por una sabiduría que quiere ver las cosas lejanas como si estuvieran próximas y presentes, es el amor que le empuja a abdicar del ansia de aferrarlas, el ansia por dejarlas ser y alegrarse de su existencia. Enrico, que entiende a su amigo Carlo, y al mismo tiempo no comprende su gesto suicida final, se debate por saber si huye, si corre por correr, vive por vivir o por haber vivido. Al salir afuera -*educere*- Enrico tal vez busca educarse rompiendo con los lazos familiares que no le instruyen. Sus amigos le dicen: «Tú sabes situarte por entero en el presente [...] navegas por el mar abierto sin buscar temeroso el puerto y sin empobrecer la vida con el temor de perderla» (Magris, 1992, 16). Enrico está persuadido de la *persuasión* de su amigo Carlo: el hombre libre «a quien las cosas dicen 'eres' y que goza sólo porque es, sin temer ni pedir nada, ni la vida ni la muerte, plenamente vivo siempre y en todo instante, incluso en el último» (Magris, 1992, 52-53). La persuasión, como modalidad de hacerse presente en la propia vida, para afirmarla, entonces «es la posesión presente de la propia vida y de la propia persona, la capacidad de vivir plenamente el instante, sin sacrificarlo a algo venidero o supuestamente venidero, destruyéndola así la vida en la esperanza de que pase lo más rápidamente posible» (Magris, 1992, 70). Dice Carlo: «Nunca una vida está satisfecha de vivir en el presente,

ya que es vida en tanto que continúa, y continúa en el futuro lo que le falta por vivir. *Si se poseyera* aquí y ahora por completo y nada le faltase, si nada le esperara en el futuro, no continuaría: dejaría de ser vida» (Michelstaedter, 2009, 52). En tanto que adultos, obtenemos un saber del mundo, interpretándolo. Y esto hasta el punto de que nos vemos, las más de las veces, en una especie de hipertrofia hermenéutica que nos resta posibilidades para, simplemente, estar ahí, máximamente presentes en lo que nos pasa. A mayor producción de interpretaciones, menor *producción de presencia* (Gumbrecht, 2010, p. 9).

2. Melancolía generacional

No ir al futuro. Un jovencísimo Klauss Mann de 19 años publicó su primera novela, *La danza piadosa*, en el año 1926. En ella narra, a modo de una novela de formación, el proceso de aprendizaje del joven Andreas Magnus, símbolo de una generación desorientada e inscrita en la tristeza de una época, el malestar de la juventud intelectual tras la derrota de 1918. Quizá podríamos denominar a este aprendizaje del joven Magnus el *aprendizaje de la melancolía*: el aprendizaje de los gestos imposibles, de los pasos que ya no nos llevan a ninguna meta, que nos instalan en la modorra de un presente continuo que no se ha acabado de vivir por lo que es, y donde sólo quedan las ilusiones perdidas, la decepción, la misma con la que termina la novela de Flaubert *La educación sentimental*. Tal vez, cuando se vive bajo el signo de la inquietud y la ausencia de certezas, o sea, cuando se vive en el mundo -en este mundo, que es un mundo humano-, eso es lo que nos pasa: al final, cierta melancolía, la necesidad de un *aprendizaje de la decepción*. ¿Qué significa la expresión «convivencia entre generaciones» sino la experiencia misma de esa inquietud, de un enfrentamiento, tal inevitable como necesario, entre esas mismas generaciones, de un afrontamiento entre temporalidades distintas y asimétricas? Conviene de vez en cuando pensar esa distancia de tiempos, esa asimetría y esa diferencia, esa discontinuidad. Klauss Mann dice al final de su novela que *estar en movimiento es madurar para el reposo: vivir es madurar para la muerte.* «No quiero mirar hacia el futuro -dice el joven Andreas; el futuro no me interesa» (Mann, 2009, 274). Esa es su melancolía. Pero ¿Y la nuestra, la de una generación que empieza a dar sus primeros pasos hacia una vejez segura? ¿A qué altura está nuestra melancolía -los sueños que se diluyeron en las realidades, el tiempo que ya no tenemos, esa pena que no tiene nombre y nos besa a diario en la boca? No lo sé. Quizá se trata de intentar un nuevo aprendizaje de la melancolía: aprender a estar a la altura de lo que nos pasa. Esperarlo y estar a la altura de lo que nos pasa -ellos y nosotros, los niños y los adultos, los jóvenes y los viejos-, la experiencia que hacemos y que nos es transmitida. Estar a la altura de la experiencia del tiempo vivido, viviendo la presencia de la vida en su presente y en su propia presencia.

En el texto que he citado antes, Ortega habla de la experiencia melancólica que supone el fatal descubrimiento de que uno está adscrito a una generación, a un grupo y estilo de vida y edad. Y dice que es una experiencia que todo «hombre sensible» acaba haciendo más tarde o más temprano. ¿Por qué esa melancolía? ¿En qué consiste nuestra melancolía generacional? ¿Y de qué tipo de sensibilidad se trata el hacer esa experiencia melancólica?

El pasado 23 de abril del año 2009 necesité escribir lo siguiente:

> Hoy, un jueves soleado de abril de una incipiente pero todavía insegura primavera, abro este cuaderno negro de pastas duras, un cuaderno muy similar a otros que tengo en mi casa, ordenados según una manía que, sin llegar a la obsesión, es tan característicamente mía, hoy, digo, escribo estas líneas sin saber muy bien en qué dirección me van a llevar esta palabras que escribo sobre un tema del que tendré que hablar el próximo mes de septiembre en Buenos Aires. Cuando entonces (ahora mismo) lea este primer párrafo que acabo de escribir me estaré refiriendo a un tiempo diferente del tiempo de esta lectura que entonces (ahora mismo) realizaré. Porque como siempre pasa, el tiempo de la escritura no es el mismo tiempo que el de la lectura, porque quizá leer y escribir no coinciden aunque se necesiten mutuamente. Escribo en mi cuaderno negro de pastas duras, un cuaderno que me regaló mi amiga Alicia, que vive en Madrid, porque según me dijo cuando me lo regaló ella no sabría muy bien qué hacer con él y pensaba que yo sí. Escribo en Madrid, la ciudad en la que vivo, en mi cuarto, la estancia donde duermo, donde leo, escribo, estudio, trabajo, a veces canto y otras veces hice el amor. Escribo en mi casa, un pequeño apartamento situado en la calle adónde llegué desde Santander, donde transcurrió mi primera infancia, una casa que está justo enfrente de la casa de mis padres, que ya murieron, y que alquilé, por pura casualidad un día mientras mi madre andaba ocupada en morirse. Esta casa está, pues, en un barrio donde habitan parejas más bien mayores, donde ya hay pocos niños y gente joven, el barrio donde crecí, fui feliz a medias y tuve miedo. Fue aquí donde me quedé un poco prisionero, el lugar en el cual tendría que haber tomado la decisión de irme para vivir solo, una decisión que solamente puede hacer más tarde, para irme a vivir con una mujer de la que luego me separaría.

Hasta aquí lo que escribí en mi cuaderno negro de pastas duras un jueves 23 de abril de 2009. He querido recordar esta parte de lo que escribí entonces para introducir esta segunda nota sobre la melancolía generacional.

Según la cita de Ortega la experiencia melancólica se debe al descubrimiento de que pertenecemos a una generación, a un grupo de edad y estilo de vida, del que no es posible escaparse, como si estuviésemos encerrados en una experiencia del tiempo, la que es característicamente nuestra y de nadie más, la melancolía que consiste en no poder sino hacernos presentes en nuestro propio presente, en nuestra peculiar manera de ver y de sentir nuestro hoy, nuestra específica actualidad. Según esto, cada generación tiene su propia melancolía. Los jóvenes la suya, los hombres maduros y viejos, la nuestra. Esta melancolía, diferente en cada caso, comparte sin embargo el rasgo de tener que estar en relación con algo que no existe, con una ausencia. Los jóvenes están en relación a un futuro que no está presente, en el doble sentido de que no es (es un todavía no), y de que no desean que venga, al menos si ello significa abandono del gineceo donde habitan cómodos y placenteros. Para nosotros, la melancolía es más bien estar en relación con un ya no. Ellos tienen el instante de un comienzo, de un inicio del tiempo de infancia, cerca y no disponen de tiempo suficiente para necesitar recordarlo, y nosotros, que ni siquiera pensamos que tengamos un futuro, no hacemos otra cosa que recordar lo ya vivido. Ellos están cerca del poder de los comienzos, nosotros tenemos que aprender a concluir, tenemos que aprender a hacernos presentes en los adioses.

Entre el comienzo y el término, lo que hay es una experiencia posible, un cierto impulso, cierta clase de movimiento: estamos en movimiento. Y ese «estar en movimiento» quizá no sea otra cosa sino madurar para el reposo, como si vivir no fuera otra cosa que madurar para le muerte, prepararla despidiéndonos constantemente: vivir en despedida, decía Rilke. Acaso esto explique porqué el presente del joven, del tiempo joven o tiempo-niño no sea sino una celebración que gira constantemente en torno a una única sensación, y que el héroe de la primera novela de Klaus Mann, La danza piadosa, el joven Andreas, se explica a sí mismo de este modo: «No quiero mirar al futuro; El futuro no me interesa» Esa es su melancolía. Pero ¿Y la nuestra? ¿A qué altura está nuestra melancolía -los sueños que ya no soñamos, el tiempo que ya no tenemos, esa pena que no tiene nombre y nos besa a diario en la boca? No lo sé. Quizá se trata de intentar un nuevo aprendizaje de la melancolía: aprender a estar a la altura de lo que nos pasa. Esperarlo y estar a la altura de la experiencia que hacemos y que nos es transmitida. Estar a la altura de la experiencia del tiempo vivido.

3. Pasaje entre generaciones

He dicho que la educación es un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo. Me gustaría destacar aquí dos aspectos. En primer lugar, se trata de un encuentro, es decir, de un tipo de relación que se resuelve en un acto, o una serie de actos, de transmisión. En segundo término, esa relación de transmisión se da en un tiempo que es un intervalo o un pasaje. Lo que interesa ahora -y esta es mi segunda nota- es pensar la naturaleza de ese tiempo que es un pasaje, el «entre» de la relación entre los sujetos de la transmisión. Voy a referirme a dos interpretaciones posibles de ese «entre».

Una primera versión sería identificarlo con un intervalo, un lugar que es un pasaje, un tránsito o un camino hacia algo, un trayecto o un ir hacia algún lugar que define una meta o que finaliza y concluye en algo, en algún otro lugar. Dicho de este modo, «entre» infancia y educación es algo así como lo que se hace en un espacio o en un tiempo provisional, entre un antes y un después, y como tal se trataría de un lugar intermedio, la «tierra de nadie» en la que la propia infancia se coloca, una tierra que todavía no está apropiada por nadie y parece ingobernable, una tierra no colonizada pero que podría estar destinada a serlo. Una tierra que excita nuestros deseos de colonización y de apropiación.

En ese lugar intermedio, en ese lugar entre la infancia y la educación, se hacen cosas, se toman decisiones, se asumen responsabilidades y compromisos para *conducir* al niño (al que educamos) por nuestra representación que de él mismo nos hacemos como sujeto de la educación. Llevarlo hasta allí, hasta su educación, es algo parecido a hacerle entrar en el interior de una ciudad civilizada, porque lo que hay fuera, allí donde nos encontramos al niño, es un lugar no civilizado, quizá un lugar salvaje o bárbaro. En este sentido, la relación entre los niños (que se educan) y los adultos (que educan e instruyen a los niños) es una relación que supone un viaje: educar no sería sino hacer viajar al otro por nuestra representación de él mismo.

Esta imagen la podemos encontrar, por ejemplo, en el texto «Education as Initiation», que fue la conferencia que Richard S. Peters dictó a comienzos de los años sesenta cuando tomó posesión de su cátedra de filosofía de la educación en el Instituto de Educación de Londres. En ella decía Peters que los educadores tienen la obligación de iniciar a los alumnos en el patrimonio cultural más valioso de la sociedad en la que van a vivir. Peters sostenía que somos herederos de un legado cultural acumulado

durante siglos y, en ese aspecto los niños siempre «comienzan en la posición de bárbaros fuera de las murallas. El problema es meterles dentro de la ciudadela de la civilización, de modo que puedan comprender y amar lo que vean cuando entren allí dentro» (Peters, 1965, 107). Podríamos pensar que esta iniciación, en su aplicación a la educación, indica que educar es comenzar, pero también es reformar, incluso deshacer lo que el niño, en su condición salvaje, trae consigo, y que este comienzo no parte nunca de la nada, porque educar es un compromiso con la memoria. Años después, el filósofo conservador Michel Oakeshott dedicaría un ensayo a pensar este proceso de educación como iniciación en los términos de una «transacción específica llevada a cabo entre generaciones del género humano, en el que las nuevas generaciones son iniciadas en el mundo que van a vivir» (Oakeshott, 1982).

En esta imagen, la entrada de la infancia en la escuela es pensada como un rito de iniciación y de necesaria separación del niño de su entorno familiar, porque el aprendizaje de la civilidad no se satisface simplemente con un mero proceso informal de socialización y porque la escuela es el paso obligado de entrada a la ciudad, al espacio público de la civilidad. La antropología de la infancia que tanto Peters como Oakeshott parecen sostener en sus textos es la de un ser inacabado e imperfecto, débil por tanto, al que hay que guiar o conducir (*educare*). Se trata de una imagen adulta de la infancia que la representa como imperfección, o incluso como naturaleza salvaje (o bárbara), y el abandono de esa condición pasa por una transformación o por una mutación: la que se opera en el niño al que hacemos pasar desde su condición de *infans* hasta la nueva condición de alumno. La infancia representa aquél estado que corre el riesgo de permanecer, como Aquiles antes de ser rescatado por Ulises, en el gineceo de la corte del rey de Esciros. Y eso, claro, no puede permitirse.

De este modo, la imagen de la infancia, como un *devenir-niño*, quedaría diluida aquí en favor de una imagen de la infancia como *devenir-alumno*. O como dice Jan Masschelein, en esta imagen, el niño, que aún no posee lenguaje y no distingue entre lo lógico y lo ilógico, entre lo racional y lo irracional, expresa un mundo sin orden en el que, aunque sean capaces de expresar deseo y dolor, sin embargo no podemos decir que dispongan de un lenguaje articulado, porque como decía Rilke en las *Elegías de Duino*, la infancia se sitúa siempre en ese lugar intermedio entre el juguete y el mundo, en el estado destinado al puro acontecer. Su mundo, ese mundo infantil, no es todavía un mundo civilizado, no es un mundo público, sino que «es un mundo caracterizado por la *zoé* (la vida en sentido biológico) y no por una comunidad (política) a la cual correspondería el bíos (la vida compartida, la vida de la polis)» (Masschelein, 1998, 11).

Desde este punto de vista, la infancia es naturaleza, y más específicamente naturaleza salvaje, y el lugar propio de nuestra relación (pedagógica) con esa naturaleza salvaje es el de la técnica. En *Dirección única* (*Einbahnstrasse*), hay un texto final titulado «Hacia el planetario» (*Zum Planetarium*), en el que Walter Benjamin, al delimitar la relación del hombre moderno con la naturaleza, dice lo siguiente: «Dominar la naturaleza, enseñan los imperialistas, es el sentido de toda técnica. Pero ¿quién confiaría en un maestro que, recurriendo al palmetazo, viera el sentido de la educación en el dominio de los niños por los adultos? ¿No es la educación, ante todo, la organización indispensable de la relación entre las generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominio, el dominio de la relación entre las generaciones, y no de los niños?» (Benjamin, 2002, 97).

Me gustaría servirme ahora de esta cita de Benjamin para proponer otra interpretación de ese lugar entre la infancia y la educación. Querría conservar de lo anterior la idea de que ese «entre» es un lugar intermedio, un pasaje, y por tanto que

se trata de un camino o de un viaje. Pero quisiera entender por ello la realización de una experiencia. Se trata, desde luego, de un lugar de tránsito en el que pasan cosas -un espacio y un tiempo donde lo que tiene lugar es un acontecimiento-, pero aunque sea un lugar de tránsito quisiera decir que es un lugar y es un camino o una experiencia que valen por sí mismos y que se inscriben es una espacio de indeterminación, de incertidumbre, de cierta ambigüedad.

No habría aquí, en esa experiencia, propiamente, un «método», sino más bien una trayectoria. Y este trayecto, y su modo de recorrerlo, no se determinan en función de unos objetivos previos -de un modelo que lo representa-, sino mediante el interés que la propia experiencia del camino va suscitando en el viajero, en el sujeto de la experiencia. Viajar de este modo no es un simple medio para una meta o un destino, sino que es una experiencia valiosa en sí misma, algo que concierne no sólo al móvil particular del viajero (el deseo de llegar a un destino concreto), sino a su vida, ya que cada decisión que toma sobre la marcha involucra toda su red de motivos, deseos y aspiraciones.

Este modo de viajar no es susceptible de enseñanza, pues sólo puede transmitirse lo general, y este viaje de experiencia se refiere lo singular. Ahora bien, se puede aprender a viajar así. Sólo que este aprendizaje no es el resultado de un ejercicio metódico de capacidades o disposiciones generales. Más bien, este aprendizaje lo hace uno en el proceso de formar cada nueva experiencia desde el depósito de una experiencia acumulada, desde una memoria que se pone en marcha para permitir un nuevo comienzo. Por eso, quien orienta la acción educativa desde la representación previa de una meta, la convierte en un medio para alcanzarla, y entonces se corre el riesgo de que el dominio se ejerza sobre el otro, no sobre una relación de experiencia con el otro, entendida como una relación entre generaciones. En la realización de esta experiencia decimos, entonces, que lo que aprendemos siempre es un comienzo: aprendemos a establecer un comienzo, porque cada pisada es siempre la primera y cada mirada la primera mirada, algo así como una mirada cargada de infancia.

El filósofo español Miguel Morey dice en un texto en el que comenta algunas ideas de Walter Benjamin que «es posible que el paseo sea la forma más pobre de viaje, el más modesto de los viajes. Y sin embargo, es uno de los que más decididamente implica las potencias de la atención y la memoria, así como las ensoñaciones de la imaginación y ello hasta el punto de que podríamos decir que no puede cumplirse auténticamente como tal sin que ellas acudan a la cita. Pasado, presente y futuro entremezclan siempre sus presencias en la experiencia del presente que acompaña al Paseante y le constituye en cuanto tal» (Morey, 2007, 341). Lo que señala Morey es que el paseo trasciende los modos de lo anecdótico para constituirse en metáfora de la forma misma de la experiencia. Se propone como el método para la realización de una experiencia de lo real que también implica el establecimiento de un cierto régimen de relación con uno mismo. Desde este segundo punto de vista, entre infancia y la educación, que es lo que les invito a pensar conmigo ahora, es el lugar singular donde el devenir-niño no es tanto un objeto de la educación -como algo a ser dominado por el saber- ni siquiera un sujeto -como algo a ser apropiado por una técnica- sino una figura del comienzo (y también de la alteridad y de la discontinuidad generacional). Llegamos a ser lo que somos, en la esfera del tiempo, a través de la *mediación* de lo que nosotros mismos creamos en forma de cultura, o lo que es lo mismo, mediante la necesaria mediación de los otros. En este sentido, la educación, y la transmisión pedagógica, sería impensable sin cierta filiación con el tiempo.

4. Pacto generacional

Timothy Fuller, en una introducción a la recopilación de ensayos de Michel Oakeshott *The Voice of Liberal Learning* señala que «la principal vocación del maestro que ha seguido siendo un sujeto de aprendizaje es descubrir cómo sentirse a gusto en el mundo cuando se está conversando constantemente con la exuberante juventud: ser joven y viejo a la vez» (Fuller, 2009, 34). Más allá del elogio que estas palabras suponen para el propio Oakeshott, lo que las mismas parecen indicar es que si hay algo que la enseñanza y el aprendizaje pueden fomentar es la madurez intelectual y emocional, entendidas como una forma de sentirnos a gusto con un mundo que experimentamos a base de aprender a estar en él intentando comprenderlo. Pero resulta que el orden del mundo se complica con la llegada de cada nuevo ser humano. En esto consiste, tal vez, eso que nombramos como educación. El orden simbólico que liga a unas generaciones con otras es, a la vez, una toma de responsabilidad y una autorización concedida a los educadores. Una responsabilidad por el mundo al que vamos a introducir a los recién llegados, bajo una autoridad que ellos mismos conceden, para ayudarles a que establezcan nuevos comienzos.

Todo ser humano nace siendo heredero de un legado al que sólo puede acceder mediante un aprendizaje que deviene experiencia: un *co-nacimiento* (*connaissance*). El ser humano accede a su «condición humana» como sujeto de aprendizaje, es decir, en tanto que aprendiz. Esta herencia es nuestra herencia común, «porque la única manera de llegar a ser humano es entrando en él, y habitar en él equivale a ser un ser humano. Es en este *geistige welt* donde se inician los niños, incluso en sus primeras aventuras conscientes, y la tarea del maestro es iniciar a sus alumnos en él» (Oakeshott, 2009, 70). Cada uno de los componentes de la cultura son «voces», y cada una de ellas encarna una interpretación posible del mundo, un «idioma bien definido de autocomprensión humana».

En la educación, lo que ocurre es que las generaciones adultas inician a los recién llegados en el mundo que van a vivir, en todo su legado cultural, en sus logros. Por eso, educar no es acumular más ideas sobre las cosas, sino algo muy distinto: «Aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y desear» (Oakeshott, 1982, 38). La transacción educativa no es un fin o producto extrínseco a ella misma; la experiencia de esa relación es su propio fin y, tanto para el profesor como para el alumno, constituye parte de su tarea de ser humanos. No se trata de aprender a hacer con mayor destreza o habilidad esto o lo otro, sino en «aprender a ser a la vez autónomo y partícipe civilizado de la vida humana» (Oakeshott, 1982, 41).

Pero no hay conversación sin una pluralidad de voces, sin una diversidad de registros y matices o de tonalidades. Tampoco hay conversación sin una pluralidad de gestos del cuerpo, formas de mirar, de escuchar y de movernos. Y no hay conversación sin una diversidad de formas de pensar y de relacionarnos, por el pensamiento, con el mundo. Esta es la imagen que Oakeshott nos ofrece de la educación como práctica dotada de su propio valor, en su absoluta pluralidad:

> Como seres humanos civilizados, no somos los herederos de una investigación acerca de nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo de información acumulada, sino de una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de los siglos. Es una conversación que se desenvuelve en público y dentro de cada uno de nosotros [...] Propiamente hablando, la educación es una iniciación en la

> habilidad y la participación en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y donde adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación Y es esta conversación la que, en última instancia, da un lugar y un carácter a toda actividad y expresión humanas (Oakeshott, 2000, 499).

La autorización pedagógica que los recién llegados conceden a los educadores, en vez de cosificar el mundo, lo que hace es facilitar la transmisión de una herencia y de un mundo común. La *perennidad* del mundo no entraña tanto su inmutabilidad o su estabilidad como su *generatividad*: la posibilidad de transmisión del mundo de una generación a otra.

Lo que define a la cultura, entonces, es un vínculo peculiar con la temporalidad, y lo que hace que la mansión humana devenga mundo es, precisamente, la experiencia de la cultura como algo transmisible. La cultura significa «cultivar» o «habitar». Hablar de cultura es hablar de un tipo de actividad: el cultivo. Cultivamos una tierra a fin de extraer de ella la vida que en ella se desarrolla, pero todo cultivo entraña una relación de cuidado con la vida. Y porque se puede poseer la tierra y no cultivarla, hasta dejarla morir, la cultura no es algo que simplemente se posea, como si pudiéramos sentirnos propietarios de una cultura. Podemos ser propietarios de una tierra, y sin embargo no tener una relación de cuidado con ella; y podemos creer que poseemos una cultura y no mantener con ella una relación de cuidado con la vida a través de su relación con ella. Por eso la cultura no es algo que se posee, sino algo que se hace. Y si la cultura es, ante todo, un cultivo, una forma de cuidar y de atender la vida, la educación es la encargada de sostener y de hacer posible ese cuidado: es la encargada de transmitir y recrear la cultura, de transmitir recreando y de atender al elemento vital de la cultura.

Pues bien, esta relación de cuidado con la vida de la cultura implica establecer una relación de transmisión en la que lo que se transmite es, precisamente, la cultura como lo que permite hacer, formar o cultivar una forma de vida singular en el mundo. Hacer que en la transmisión de la cultura se transmita un mundo que dé lugar a una forma de vida singular. Desde este punto de vista, toda transmisión educativa establece una pedagogía del mundo. La pregunta, entonces, es ¿qué significa aquí transmitir? ¿De quién a quién es legítima esta transmisión?

Las relaciones entre la *traditio* -«lo que se ha entregado»- y «lo que se está entregando ahora» (*paradidomena*) no son siempre transparentes, de modo que no es inusual que la semántica de «traición» y «traducción» se encuentre presente también en la «tradición», y por tanto en la «transmisión». El juego de la seducción y de la traición se encuentra en el peculiar vínculo que une a un maestro y a un discípulo, a un profesor y a un alumno, y por eso es tan pertinente la cuestión de la influencia pedagógica, tanto en el orden intelectual como ético. Aquí, las cuestiones antiguas son, en todo caso, cuestiones actuales y permanentes: «¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad?» (Steiner, 2003, 11). Estas preguntas siguen mostrando su relevancia, pues, como el mismo Steiner reconoce, la enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa; debe serlo, si aspira a ser algo más que un acto de comunicación de un cuerpo de información o de datos más o menos ordenados.

La cultura se relaciona con objetos y es un fenómeno del mundo. Sin ella, no entenderíamos nada del mundo, porque no tenemos posibilidades humanas fuera de la cultura. Y un objeto es cultural en la medida en que puede «perdurar». Esa

durabilidad específica de los objetos culturales es la antítesis del valor que nuestras sociedades confieren a la «funcionalidad». En un universo de mera funcionalidad, objetos y personas tienden a la desaparición; son substituibles y reemplazables. En este universo, el único sentido admisible es el que se resuelve funcionalmente. En el momento en que se generaliza una mentalidad fabricadora y funcional, y en la medida en que se extiende a otros campos distintos de la actividad productiva, la cultura se banaliza. La vida humana requiere un mundo y, por tanto, cultura perdurable, porque necesita un espacio sobre la tierra mientras dure su estancia en ella.

De acuerdo con estas consideraciones, la educación y la cultura encuentran su justificación en la existencia de una herencia y de mundo común, que es el resultado de una pluralidad de generaciones y de individuos. Es el mundo -la experiencia de la mundanidad y la de su durabilidad en el tiempo-, la condición de posibilidad de toda acción educativa. Es la durabilidad del mundo lo que permite que los hombres lleguen a ser lo que son gracias a la mediación de otros hombres, que les transmiten ese mundo durable que llamamos cultura. Como experiencia instalada en la filiación del tiempo, la educación se resuelve siempre en una experiencia singular de alteridades.

Al asumir a través de la escuela nuestra responsabilidad con los jóvenes y los aprendices -los niños y los adolescentes-, lo que en realidad hacemos es responsabilizarnos con el mundo al cual los incorporamos, acompañándolos. Y esa responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de una autoridad -o de una autorización-, entendida como una categoría del tiempo, no del espacio. El tiempo es la matriz de la autoridad, como el espacio es la matriz del poder. El carácter temporal de la autoridad -la generatividad- hace de ella una dimensión insoslayable de todo lazo social, pues asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión, la filiación, y a la vez se hace cargo de las discontinuidades y rupturas que desgarran la trama de ese lazo social (Revault d'Allones, 2008, 15).

Si esto es así, resulta que lo que llamamos la autoridad, como experiencia de la durabilidad de tiempo, no tiene porqué tener como función diluir las posibles discontinuidades entre las generaciones en una especie de continuidad totalizadora, homogénea y tranquilizadora, sino pensar esa tensión entre continuidad-discontinuidad como un ingrediente constitutivo de toda durabilidad y permanencia del mundo común y público. Si el tiempo es la clave para pensar la autoridad, entonces lo que la actual crisis de la autoridad en el mundo de la educación implica -dejando todos los argumentos banales que puedan acompañar a este sentimiento de crisis- es una profunda transformación de la experiencia del tiempo y de la temporalidad. En relación con esta crisis de la autoridad, la misma no se encuentra solamente del lado del pasado y de la tradición (lo que está fundado en un tiempo inmemorial y se transmite), sino del lado de la autoridad del futuro y del porvenir. Pues todo proyecto de futuro, educativo o de otra índole, es lo que nos autoriza a actuar, y la autoridad se ejerce cuando inscribe su acción en un *devenir*. De modo que esta crisis de la temporalidad, ligada a una crisis de las autorizaciones, hace surgir un tiempo, como el nuestro, sin promesas. Por el contrario, encarar una noción de la autoridad a partir de la idea de tiempo, y de una educación desde la filiación del tiempo, permite superar análisis inspirados en el signo de la falta o de la pérdida.

Toda experiencia educativa establece un *pacto generacional* en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Este pacto entraña, sin embargo, una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad. Que la educación sea introducir una relación con el mundo, una experiencia del tiempo y del comienzo, permite que se constituya, sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro. Así, como

educador, todo maestro transmite un legado pedagógico, una herencia que nunca podrá dar tal y como él mismo la recibió. Nunca estará intacta, pues él mismo la modificó. Esta es, creo, su condición: la de un mediador del tiempo, un pasaje. Representa el mundo al que son iniciados los alumnos, pero no es el mundo. Es un mediador, pero no un substituto, ni del mundo ni de la conciencia o de la existencia del alumno. Por eso, si quiere el maestro hacer grande la herencia que transmite, tiene que diluirse, tiene que borrarse, aunque se infiltre en ella y quede, por ella, él mismo transformado.

5. Promesa pedagógica

> Un niño se despierta por la noche, probablemente debido a una pesadilla, y se encuentra sumido en la oscuridad, solo, acosado por extrañas amenazas. Los contornos de la realidad confiada aparecen entonces borrosos o resultan invisibles, y el niño, aterrorizado ante el incipiente caos, llama a su madre. No es ninguna exageración decir que en ese momento la madre es invocada como una alta sacerdotisa del orden protector. Es ella (y en muchos casos sólo ella) la que tiene el poder de barrer el caos y restablecer la estructura amable del mundo. Y, por supuesto, una buena madre hará justamente so. Cogerá al niño en sus brazos y lo acunará con el eterno gesto de la *Magna Mater*, que se convierte en nuestra *Madonna*. Se acercará a una lámpara que rodeará la escena con un brillo cálido de tranquilizadora luz. Hablará o le cantará al niño, y sus frases serán invariablemente las mismas: «No tengas miedo, todo está en orden, todo está bien» Si la operación resulta, el niño se tranquilizará, recuperará su confianza en la realidad y volverá a dormir» (Berger, 1975, p. 100)

La escena anterior la describe Peter Berger en *Rumor de ángeles*, un ensayo sobre la sociedad moderna y la idea de lo sobrenatural. Prescindamos ahora del marco sacramental con que Berger narra la relación entre la madre y el niño. Quedémonos con lo esencial. ¿Qué ha ocurrido, que hemos leído, a qué escena hemos asistido? Hemos leído la enunciación de una *promesa*. Una experiencia de lo más rutinaria en la vida de cada uno. Algo que no depende de ningún tipo de preconcepción religiosa. La cuestión es: ¿le está mintiendo la madre a su hijo? La respuesta será «no» en el caso de existir alguna verdad en una interpretación religiosa de la existencia humana. Según esta interpretación, *no* le miente porque existe un orden protector, más allá de nuestra finitud y más allá de esta vida, que se supone nos protege. Pero si dejamos de lado esta interpretación, la madre miente a su hijo, con independencia de su inmenso amor por él. Lo tiene que mentir porque sabe que pasarán cosas que están más allá de su poder como madre. Le tiene que mentir porque el futuro es incierto, y el único modo de asegurarnos frente a él es mediante esa promesa concentrada en tales expresiones: *no te preocupes, todo está bien, yo estoy contigo*. Pero le miente sólo en ese sentido, porque su ansia de tranquilización se funda en la evidencia, en la indiscutible realidad de su amor por él. Es esa tranquilización, que trasciende lo inmediatamente presente a los sujetos de la relación y a su situación, la que implica una especie de juicio sobre la realidad en cuento tal: no pasa nada, puedes contar conmigo. En ese acto se busca devolver al mundo provisionalmente caótico una estructura amable y confiable. Con

ese gesto -con esa promesa- nos erigimos en protectores del mundo, ante cuyo caos buscamos restablecer cierta *confianza*.

> No te asustes, todo va bien, estoy a tu lado.
> La mano que se posó sobre mi mejilla era la de mi madre, cuya cara estaba muy cerca de la mía. Casi no podía verla.
> Cuchicheaba y me acariciaba la coronilla. Estaba oscuro. Las pareces era de madera. Había un olor extraño. Se percibía un rumor, como si hubiera más gente. Mi madre me levantó la cabeza y la hizo reposar sobre su brazo.
> Me apretó contra su cuerpo. Me besó la mejilla.
> Le pregunté dónde estaba mi padre.
> - Se ha cometido un error, pero todo se arreglará. El viaje sólo durará unos días y nos acompañan otras muchas personas. Pronto volveremos a casa y papá estará allí esperándonos. Pero se han equivocado, y por eso tenemos que permanecer aquí un par de días, igual que cuando días atrás nos quedamos en casa de Trude. Te acuerdas de eso ¿no? (Oberski, 2004, 9)

Esta segunda escena muestra idéntica ambición de tranquilización, idéntico deseo de reponer una estructura amable del mundo, en un mundo sin Dios. La escena no es en un dormitorio infantil, sino en un tren que conduce a madre e hijo de tres años al campo de concentración de Berger-Belsen. La pregunta sigue siendo la misma: ¿Le miente la madre a su hijo? La respuesta es: sí, le miente sin remedio y como una necesidad visceral que arranca de la realidad de su amor por él. ¿Sería mejor vivir sin esa mentira, por muy necesaria que fuese? ¿Para qué la promesa de un orden confiable cuando todo evidencia lo contrario: el caos, el desorden, el miedo que produce un futuro incierto? ¿Por qué prometer a los niños y a los jóvenes lo que no podemos dar, lo que no está en nuestro poder?

Se ha dicho que como la acción humana, nuestra implicación activa en el mundo, no produce otra cosa que la *historia*, y como la conclusión de la acción sólo puede desvelarse cuando termina -cuando el actor ya ha desaparecido, dando lugar a la aparición del personaje y su relato-, toda acción es inherentemente frágil y frustrante. Esta fragilidad tiene dos dimensiones. En primer lugar, es *irreversible*. La acción deja sus rastros, lo ya realizado. Y no hay manera de deshacerlo. Y, en segundo lugar, es *impredecible* en su resultado. Pues toda acción desencadena otras acciones o re-acciones. Por eso, por paradójico que nos parezca, en la acción no sabemos lo que hacemos. ¿Cómo remediar esta intrínseca fragilidad de la acción, de toda acción educativa instalada en el tiempo?

Arendt decía que por las facultades de la comprensión (de la reconciliación) y por nuestra capacidad para perdonar el hombre es capaz de remediar en parte el carácter irreversible de la acción humana. Estas facultades nos relacionan con el pasado y sirven para deshacer lo hecho, lo que en principio parecía inamovible. Sin ser liberados de las consecuencias de lo que hemos hecho quedaríamos confinados a un solo acto del que nunca podríamos recobrarnos. Siempre seríamos las víctimas de las consecuencias de nuestros actos. «Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política, es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción, esto es, de aquella forma de cognición, distinta de muchas otras, por la que los hombres que actúan [...] pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe» (Arendt, 1995, 44).

Por otro lado, a través de la facultad de *prometer* -y toda promesa mantiene una vinculación esencial con el futuro- establecemos en el horizonte de la acción futura pequeñas señales de seguridad y de estabilidad. Sin estar de algún modo obligados a cumplir nuestras promesas, no podríamos mantener nuestras identidades: vagaríamos sin esperanza y desorientados en la oscuridad de nuestro solitario corazón.

La promesa, aunque frágil e insegura, nos permite establecer una relación de confianza con el mundo y con los otros. En la promesa que se da al otro actuamos como siendo «uno», sin la duplicidad que nos caracteriza como sujetos reflexivos. Actuamos en ella sin la duplicación, sin la ambigüedad originaria de la soledad. Por eso a promesa es fiable, más que la voluntad. Sólo podemos soportar el carácter imprevisible de los otros -su libertad- si nosotros podemos, manteniendo las promesas, fiarnos de nosotros mismos: «Sin esta fiabilidad, que sólo uno puede experimentar en el intercambio con los demás, el mundo de los hombres es simplemente un caos» (Arendt, 2006, III, abril 1951, [29],73). La promesa es, entonces, un modo de acción que establece un compromiso manifiesto con el otro, el cual pretende tener validez a pesar del paso del tiempo. El hecho de que mantengamos nuestras promesas es una corroboración de que la persona que las cumple es la misma que aquella que la realizó.

De este modo, la promesa establece un fuerte vínculo con el otro: es fuente de confianza, y es en ella donde se establece el lazo social. Tiene un carácter permanente -más que en El príncipe de Maquiavelo, para el que la promesa se diluye ante las necesidades de la acción. Como decía Montaigne en uno de sus ensayos:

> Al realizarse nuestro entendimiento únicamente por medio de la palabra, aquél que la falsea traiciona la relación pública. Es el único instrumento mediante el cual se comunican nuestras voluntades y nuestros pensamientos, es el intermediario de nuestra alma: si llega a faltarnos, ya no nos sostenemos, ya no nos reconocemos. Si nos engaña, rompe todo nuestro trato disolviendo los lazos de nuestra sociedad (Montaigne, II, 18, 1006).

Ahora bien, la promesa se refiere, como ya decía Nietzsche, a los actos, no a los sentimientos: en este sentido no se puede prometer amar. Más que las normas derivadas del consenso social, más, incluso que los deberes emanados de la pregunta por la justicia o injusticia, «toda moral puede reducirse realmente a la promesa y al cumplimiento de la misma» (Arendt, 2006, II, enero 1951, [31], p. 53), porque toda moral comienza allí donde muere la inclinación. La promesa es el «problema moral» por excelencia, tanto como el contrato que nace de la capacidad de prometer es el problema central de la política. Pero la grandeza de la promesa radica en que establece algo fiable en el seno, precisamente, de lo incalculable y de lo incierto; pues sólo las promesas tienen vigencia dentro de un mundo de los hombres, un mundo irregular, no necesario, incalculable, contingente.

Perdón y promesa, acontecimientos profundos de la lengua, son de las primeras palabras que escuchamos sin apenas entenderlas. La promesa es lo que todo infante necesita escuchar y toda madre o todo padre necesita decir, pese a que siempre ocurrirán cosas. En la promesa se da, y quizá radica aquí parte su inevitable fragilidad, una especie de ilusión, algo así como una benévola mentira que la madre necesita decirle a su hijo tanto como éste necesita escuchar para sentirse seguro.

La promesa se basa en el fenómeno de la *pluralidad*, que es la básica condición de toda acción humana, porque no es posible ninguna de las dos si no existe un espacio plural de aparición en las que insertarlas. Todo verdadero comienzo se fortalece de

otros «comienzos» que le son anteriores. Un comienzo, que siempre implica cierta ruptura, en realidad nunca hará tabla rasa del pasado de forma absoluta.

Sin embargo las promesas no son ilimitadas. También existe un mal uso de la promesa, y éste se da cuando pretendiendo cubrir todo el terreno del futuro, la promesa desea formar una senda segura en todas direcciones; entonces, pierde su poder vinculante. La promesa sólo puede ofrecernos una pequeña señal de seguridad ante el incierto futuro. Es, como decía Nietzsche, la memoria de la voluntad, la que distingue nuestra existencia de una vida exclusivamente animal. Si no fuésemos capaces de perdonar y hacernos perdonar, y si no pudiésemos establecer nuestras promesas, la acción quedaría rota y la destrucción sería inevitable: caminaríamos a ciegas en el tiempo. Porque al perdonar y al prometer, y al insertar nuestras acciones en la trama del tiempo, establecemos nuevos comienzos, interrumpimos la cadena de las relaciones causales y establecemos la novedad permanente en el mundo. Actuamos, dejamos un rastro y un efecto en el mundo y en los otros, y eso es como un recordatorio de que aunque inevitablemente moriremos, estamos destinados a comenzar algo nuevo, algo que sólo nosotros posiblemente estábamos destinados a hacer. Este es el milagro, el único, que los hombres podemos hacer mientras actuamos; el milagro que salva al mundo de la ruina y el decaimiento «natural».

Era probablemente pensando en estas cuestiones la razón por la cual en su ensayo sobre la *crisis de la educación* terminaba Arendt con estas palabras:

> La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de la manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, 208).

6. Herencia sin testamento

Una penúltima nota sobre nuestra condición de herederos y sobre la herencia. Quiero partir de dos breves fragmentos del poeta francés René Char, en los cuales se plantea el sentido de la herencia o legado que en la transmisión se contiene. El primero dice así: «*A nuestra herencia no le precede ningún testamento*», y el segundo es éste: «*Para que una herencia sea realmente grande, no debe verse la mano del difunto*» (Char, 2002, 165 y 215).

Para que un legado sea grande, en cierto modo debe conservar el anonimato de su origen. En su anonimato se conserva lo que le hace grande: su carácter de *don*. Pues sólo de este modo esta herencia recibida recogería lo que le caracteriza, es decir, su condición de no reciprocidad, un gesto de pura gratuidad. Se da, se ofrece, *porque sí*. Quien da se oculta en lo dado, como se oculta el ejecutor de una acción buena, que no se percibe a sí mismo haciendo la buena acción. Que el difunto no esté, que su mano no se vea en el acto de ofrecer lo que da, significa, entonces, que no tenemos un testigo que diga *por qué*, la *razón* de ser de su legado. Él es el *ausente*. *Autor* sin duda, pero ausente. O *dicho de otro modo: él está ocultamente presente* en su herencia, en el legado que ofrece y nosotros recibimos. Así, lo que vuelve grande un legado es no saber

quién nos lo dio, pues de otro modo el grande sería el propio testigo, es decir, todo el reconocimiento iría para él.

Desde el punto de vista, ¿qué vuelve grande un legado pedagógico? El maestro transmite esa herencia, pero no le pertenece. Es un mediador, un pasaje del tiempo. Representa el mundo al que son iniciados los alumnos, pero *no* es el mundo. Es un mediador, pero no un substituto, ni del mundo ni de la conciencia o de la existencia del alumno. Por eso, si quiere el maestro hacer grande la herencia que transmite, tiene que diluirse, tiene que borrarse. El nacimiento del alumno en su plena libertad requiere el borrado del maestro.

Como decía Derrida, en una extensa entrevista con Elisabeth Rudinesco, somos herederos porque somos finitos, o sea, porque comenzamos y porque terminamos y tenemos que aprender a concluir, a despedirnos (Derrida, 2009, 9-28 y Skliar y Frigerio, 2006, 11-32). Por eso toda herencia nos asigna tareas contradictorias: recibir y escoger, acoger el tiempo pasado y reinterpretarlo, que es la única forma de elegirlo. Únicamente un ser finito hereda, y esa herencia le obliga: acoger algo más grande de lo que somos, por eso hay que elegir, que es como una forma de decir adiós a determinadas cosas. Tal vez para encontrarnos con la experiencia de una vida que late debajo de la vida que vivimos. El heredero no recibe solamente, sino que escoge: reafirma su legado, su herencia, incluso cuando la desmantela, es decir, cuando la reinterpreta, la critica, la desplaza, interviene en ella y entonces asiste a cierta transformación, para no morir de un exceso de fidelidad. Porque lealtad y fidelidad no son la misma cosa. Hay una especie de lealtad que está por encima de todas nuestras supuestas infidelidades, tan «supuestas» como necesarias tantas veces de practicar para mantener la dimensión vital de toda herencia.

Referencias

Adorno, Theodor (1966) *Negative Dialektik*, Francfurt, Suhrkamp.

Arendt, H. (2001) *Hombres en tiempos de oscuridad*, Barcelona, Gedisa.

Arendt, H. (1995) *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós.

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

Arendt, H. (2006) *Diario filosófico, 1950-1973*, Barcelona, Herder.

Bárcena, F. (2003) *El delirio de las palabras. Ensayo apara una poética del comienzo,* Barcelona, Herder.

Bárcena, F. (2006) *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona, Herder.

Bárcena, F. (2011) *El alma del lector. Esbozos de una vida literaria*, Bogotá, Asolectura-Primero el lector.

Benjamin, W. (1991) "Paralipomènes et variantes des thèses sur le concept d'histoire", en *Écrits Français*, París, Gallimard.

Benjamin, W. (2002) *Dirección única*, Madrid, Alfaguara.

Bergala, A. (2008) *La hipótesis del cine*, Barcelona, Laertes.

Bergala, Alain (2000) «Roberto Rossellini y la invención del cine moderno», en Rosselini, R. *El cine revelado*, Barcelona, Paidós.

Berger, P. (1975) *Rumor de ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural*, Barcelona, Herder.

Chalier, Ch. (2008) *Transmetre, de génération en génération*, París, Buchet.

Char, R. (2002) *Furor y misterio*, Madrid, Visor.

Derrida, J. (2009) «Escoger su herencia», en *Y mañana...qué*, México, F.C.E., pp.9-28.

Didi-Huberman, G. (2009) *Survivance des lucioles*, París, Les Éditions Minuit.

Didi-Huberman, G. (2008) *Cuando las imágenes toman posición*, Madrid, Antonio Machado Libros.

Gary, R. (2010) *Europa*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Gumbrecht, H. U. (2010) *Produção de presença,* Río de Janeiro, Contraponto.

Kearney, R. (1998) *La paradoja europea*, Barcelona, Tusquets.

Mann, Th. (2006) *La montaña mágica*, Barcelona, Edhasa.

Magris, C. (1992) *Otro mar*, Barcelona, Anagrama.

Mann, K. (2009) *La danza piadosa*, Barcelona, Cabaret Voltaire.

Masschelein, Jan y Simon, Marten (eds.) *Mensajes e-ducativos desde la tierra de nadie*, Barcelona, Laertes.

Michelstaedter, C. (2009) *La persuasión y la retórica*, México, Sexto Piso.

Montaigne, M. (2007) *Los ensayos.* Edición de 1595, de Marie de Gournay. Barcelona, El Acantilado.

Morey, M. (2007) «*Kantspromenade.* Invitación a la lectura de Walter Benjamin», en *Pequeñas doctrinas de la soledad*, en *Pequeñas doctrinas de la soledad*, México, Sexto Piso, 342-354.

Nabokov*,* V. (1997) *Curso de literatura europea,* Barcelona, Ediciones B.

Nietzsche, Friedrich, *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*, Buenos Aires, 2006, Libros del Zorzal.

Oakeshott, M. (1982) «La educación: el compromiso y su frustración», en Dearden, R, Hirst, P. y Peters, R. *Educación y desarrollo de la razón*. Madrid, Narcea, pp. 34-60.

Oberski, J. (2004) *Infancia*, Barcelona, Ediciones B.

Ortega y Gasset, J. (2008) «Meditación de nuestro tiempo. Introducción al presente», *Obras Completas*, tomo VIII, Madrid, Taurus.

Pasolini, P. P. (2009)*Escritos corsarios*, Madrid, Ediciones del oriente y del mediterráneo.

Peters, R. S. (1966) «Education as Initiation», en Archambault, R. (Ed.) *Philosophical analysis of education*, Londres, R.K.P.

Revault d'Allones, M. (2008) *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Senancour, E. P. (2010) *Obermann*, Oviedo, KRK.

Skliar, C. y Frigerio, G. (comp.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del estante Editorial.

Sloterdijk, P. (2001) *Normas para el parque humano*, Madrid, Siruela.

Steiner, G. (2003) *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela.

Stiegler, B. (2008) *Prendre soin. De jeunesse et des générations*, París, Flammarion.